



Quand il s'agit d'apprendre... (n°8)

FESec - SeRDeP
Rue Guimard 1
1040 Bruxelles

Toute la mer est dans la goutte

Une goutte d'eau, ce n'est pas la mer, car la mer, c'est plus qu'une somme de gouttes d'eau !

Et pourtant, c'est bien cette goutte d'eau qui, en ruisselant de rigoles en rigoles, de rivières en rivières, de fleuves en fleuves, vient finir sa course folle dans les vagues écumeuses de la mer. Mais curieusement, par le phénomène connu de la formation des nuages, c'est bien la mer qui va, en quelque sorte, se retrouver dans la goutte d'eau venant mouiller nos chaussures lors de la première pluie...

Et pourtant, la mer, c'est plus que la goutte.

Interpellant, ne trouvez-vous pas, ce parcours de la goutte d'eau ?

Sauf pour les poètes, les philosophes et les futurs météorologues, peut-être... Vous pouvez, quant à vous, penser que de telles considérations physico-chimiques nous éloignent des préoccupations habituellement rencontrées dans un numéro de *Quand il s'agit d'évaluer*...

Tant s'en faut ! Si nous avons délibérément rebaptisé ce n°8 en *Quand il s'agit d'apprendre*, c'est intentionnellement, aussi, que nous avons décidé de l'ouvrir en jouant de la métaphore de la goutte d'eau et de la mer. En effet, tout comme la goutte d'eau, l'évaluation est bien présente au cœur du processus — plus large — des apprentissages. Elle permet de les enrichir et de les ajuster. Ce qui signifie que l'évaluation n'est pas le tout des apprentissages ! Ceux-ci englobent des caractéristiques de l'évaluation. Mais d'autre part, l'évaluation globale se construit aussi à partir des caractéristiques observées au cours des apprentissages. Ce qui peut mener à dire que l'évaluation englobe les apprentissages.

Complexe ? Ce l'est, comme peut l'être l'évaluation des compétences. C'est pourquoi nous vous proposons de marquer un temps d'arrêt, de déposer les bagages afin de mieux saisir la portée de ces propos, prendre un peu de recul pour nous interroger sur le sens et les liens qui permettent à l'édifice pédagogique en construction de tenir debout.

Nous vous convions à vous installer confortablement, à oublier quelques instants la question bien légitime à propos des modalités de l'évaluation des compétences, pour vous laisser interpellé par l'histoire en huit tableaux qui va suivre. Huit regards portés sur les enjeux et le sens de l'évaluation dans le dispositif pédagogique.

Ce numéro est construit sur ce constat holistique: la partie est dans le tout, des caractéristiques du tout se retrouvent dans la partie. Son ambition: nourrir la réflexion sur l'évaluation des compétences.

Sommaire

- * **Apprentissage, évaluation: inséparables!** (p.1).
- * **Les compétences: pour aider à faire du sens et non pour perdre son âme...** (pp.2-5).
- * **Évaluer, c'est bien plus que corriger une copie!** (p.6).
- * **Apprendre à intégrer : du complexe au simple et vice versa** (p.7).
- * **Du bon usage des savoirs requis pour installer des compétences** (pp.8-9).
- * **La certification, une décision collégiale et complexe** (pp.10-11).
- * **Vers une évaluation externe ? Pas de quoi fantasmer...** (p.12).
- * **Un vocabulaire commun pour s'y retrouver et travailler ensemble.** (pp.13-15).
- * **Bibliographie** (p.16).

➔ « Compétence » : un mot à déminer !



Les mots, c'est bien connu, portent, par-delà leur signification « officielle », des connotations qui peuvent modifier nos représentations. Assurément, le mot « compétence » est de ceux-là.

Directement liée au monde du travail, la *compétence* est presque aussi vieille que celui-ci. Au 19^e siècle déjà, on disait d'un artisan, d'un médecin ou d'un cocher qu'il était compétent — c'est-à-dire qu'il maîtrisait bien les gestes et connaissances associés à sa profession. Personne n'y trouvait rien à redire et le mot renvoyait simplement à une qualité positivement reconnue.

L'évolution économique des vingt dernières années, toute entière vouée à la rentabilité et à l'efficacité maximales, a progressivement jeté une ombre sur le mot « compétence ». En effet, de simple exigence professionnelle qu'elle était, la compétence est devenue, dans bien des cas, la condition *sine qua non* de maintien de l'emploi. Les « bilans de compétences », perçus comme une épreuve redoutable, véritable quitte ou double, ont perdu le caractère valorisant et de reconnaissance professionnelle qu'ils pouvaient avoir, au moment de leur introduction dans les entreprises. Bref, « être (ou rester) compétent » est devenu, dans l'imaginaire commun, une injonction porteuse de stress, de méfiance, de compétition, véritable mot d'ordre d'un marché qui n'hésite pas à instrumentaliser la personne pour optimiser ses bénéfices.

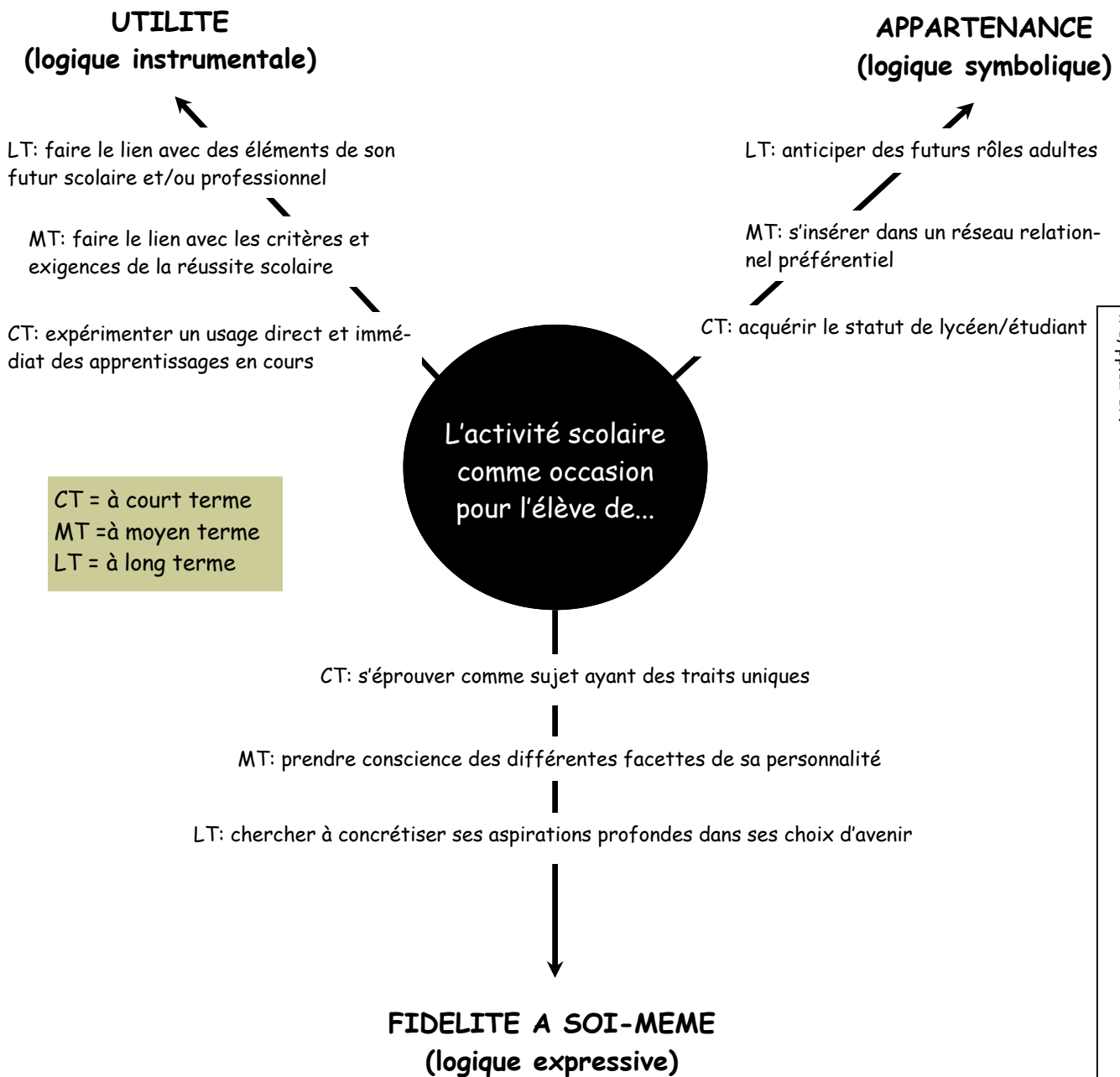
Et voici que le Décret-Missions de 1997 assigne pour objectif de rendre les élèves... compétents, eux aussi ! Ciel, l'école serait-elle saisie par le marché ? Pourrait-elle perdre son âme en transformant sa mission d'éducation en « simple » production de futurs travailleurs adaptés ? Il faut le redire avec force : dans l'intention du législateur, telle n'était pas la visée ! Il s'agissait, au contraire, de faire en sorte que l'école ne soit plus — ainsi qu'on le lui reproche trop souvent — une « fabrique de l'échec », creusant les inégalités et la dualisation sociale.

N'empêche: inscrites dans l'imaginaire productiviste, les « compétences » continuent de susciter, à bien des égards, méfiance et suspicion. Au point que les propos des pédagogues risquent parfois d'apparaître aussi rebutants et technicistes que ceux de certains économistes ! Toute profession implique pourtant un certain degré de... professionnalisme, avec le jargon qui y est associé. Dire d'un-e enseignant-e qu'il/elle est « chevronné-e », est-ce autre chose que de reconnaître sa... compétence ?

Si déplaisante que soit la connotation que charrient certains mots, reste que les mots ne valent que par ce que l'on en fait et la manière dont on les concrétise...

➔ Apprendre, c'est faire du sens... Oui, mais lequel ?

Plutôt que d'opposer entre eux les différents sens que l'on peut donner à l'apprentissage, peut-être faut-il désormais apprendre à les *articuler* ! Ceci, afin de ne pas privilégier démesurément une dimension par rapport aux autres. La complexité du monde est telle que, pour y vivre et y agir demain, les élèves auront bel et bien besoin d'articuler les différentes logiques qui s'y côtoient...



Source : GROOTAERS, D., « A la recherche du sens des apprentissages scolaires », in *Exposant Neuf*, n°1, pp.12-17.

⇒ Rendre compétent, ce pourrait être...

« Dès qu'on porte son attention sur l'enseignement, la question surgit de savoir ce qu'on va enseigner. Du haut de notre position avantageuse, nous nous demandons ce qu'une autre personne a besoin de savoir. Je me demande si, dans notre monde moderne, nous avons le droit de présumer que, par rapport à l'avenir, c'est nous qui sommes sages et les jeunes qui sont insensés. Sommes-nous **vraiment** si sûrs de ce qu'ils devraient savoir ? [...] Enseigner ou transmettre des connaissances garde un sens dans un environnement qui ne change pas. C'est pourquoi pendant des siècles, cette fonction n'a pas été remise en question. Mais s'il y a une chose vraie à propos de l'homme moderne, c'est bien qu'il vit dans un environnement **qui change sans arrêt**. La seule chose dont je puisse être certain, c'est que la physique qu'on enseigne aujourd'hui sera dépassée avant dix ans. Ce qu'on enseigne en psychologie sera sans doute suranné d'ici vingt ans. Les prétendus « faits historiques » dépendent pour une grande part des modes et des tendances de la culture...

C. ROGERS, *Relation personnelle et apprentissage*, 1969.

Préparer à entrer dans un monde imprévisible

A trente ans de distance...

Préparer à affronter la complexité

1) **Le défi de la globalité**, c'est-à-dire l'inadéquation de plus en plus ample, profonde et grave entre d'une part un savoir fragmenté en éléments disjoints et compartimentés dans les disciplines, d'autre part des réalités multidimensionnelles, globales, transnationales, planétaires et des problèmes de plus en plus transversaux, polydisciplinaires, voire transdisciplinaires.

2) **La non-pertinence de notre mode de connaissance et d'enseignement**, qui nous apprend à séparer (les objets de leur environnement, les disciplines les unes des autres) et non à relier ce qui pourtant est « tissé » ensemble. L'intelligence qui ne sait que séparer brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes. Du coup, plus les problèmes deviennent multidimensionnels, plus il y a incapacité de penser leur multidimensionnalité; plus les problèmes deviennent planétaires, plus ils deviennent impensés. Incapables d'envisager le contexte et le complexe planétaire, l'intelligence devient aveugle et irresponsable.

E.MORIN, *Relier les connaissances. Le défi du XXe siècle*, 1998

... des constats identiques !

⇒ Une pédagogie au service d'un projet plus grand !

« En conclusion, l'approche par compétence ne révolutionne donc pas de fond en comble les pratiques pédagogiques. On l'a suffisamment répété, les compétences constituent une nouvelle manière de **définir des finalités**. Sans doute certaines pratiques actuelles sont-elles déjà de nature à poursuivre ces finalités. Alors, rien de nouveau sous le soleil ? Si, quand même. L'approche par compétences constitue d'abord une excellente occasion de relire ses pratiques. Quelles compétences développent mes cours actuels ? Quelles sont les situations pédagogiques que je propose habituellement à mes élèves et qui développent les compétences des nouveaux programmes. Quelles compétences restent dans l'ombre ? Ensuite, repenser son enseignement en termes de compétences demande aussi d'infléchir sa pédagogie dans trois directions :

- ▶ un recentrage sur l'essentiel;
- ▶ un souci permanent de faire des acquis des élèves de réels outils pour penser et pour agir;
- ▶ une plus grande orientation de sa pédagogie vers des méthodes actives, comme celle des situations-problèmes. »

Marc ROMAINVILLE, 2000.

Lorsque c'est l'activité pédagogique qui fait naître la motivation...

« Six conditions importantes suscitent la motivation des élèves pour une activité pédagogique :

- ▶ avoir une certaine signification, correspondre à leurs champs d'intérêt;
- ▶ représenter un défi à relever;
- ▶ mener à des réalisations semblables à celles qu'ils retrouvent dans la vie courante
- ▶ être d'un niveau de difficulté qui suscite l'engagement cognitif;
- ▶ les responsabiliser en leur permettant de faire des choix
- ▶ comporter des objectifs et des consignes clairs. »

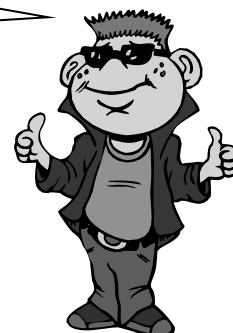
Rolland VIAU, *La motivation en contexte scolaire*.

« Les vrais enjeux, nous les trouvons autour du sens de l'école : peut-elle — doit-elle — être le lieu où les enfants construisent leur appartenance à quelque chose de plus grand qu'eux ? Un espace de socialisation où les notions d'intérêt général, de bien commun, sont éprouvées, construites, proposées, pas seulement dans la participation à la vie de l'établissement mais aussi et surtout dans le travail nécessairement collectif de la classe ?

Peut-elle — doit-elle — cesser de coller au modèle compétitif qui lui fait privilégier la performance ponctuelle, la concurrence, le toujours plus vite dans le pur reflet de la société marchande qui l'a fait naître au détriment d'un développement plus harmonieux de la personne ? »

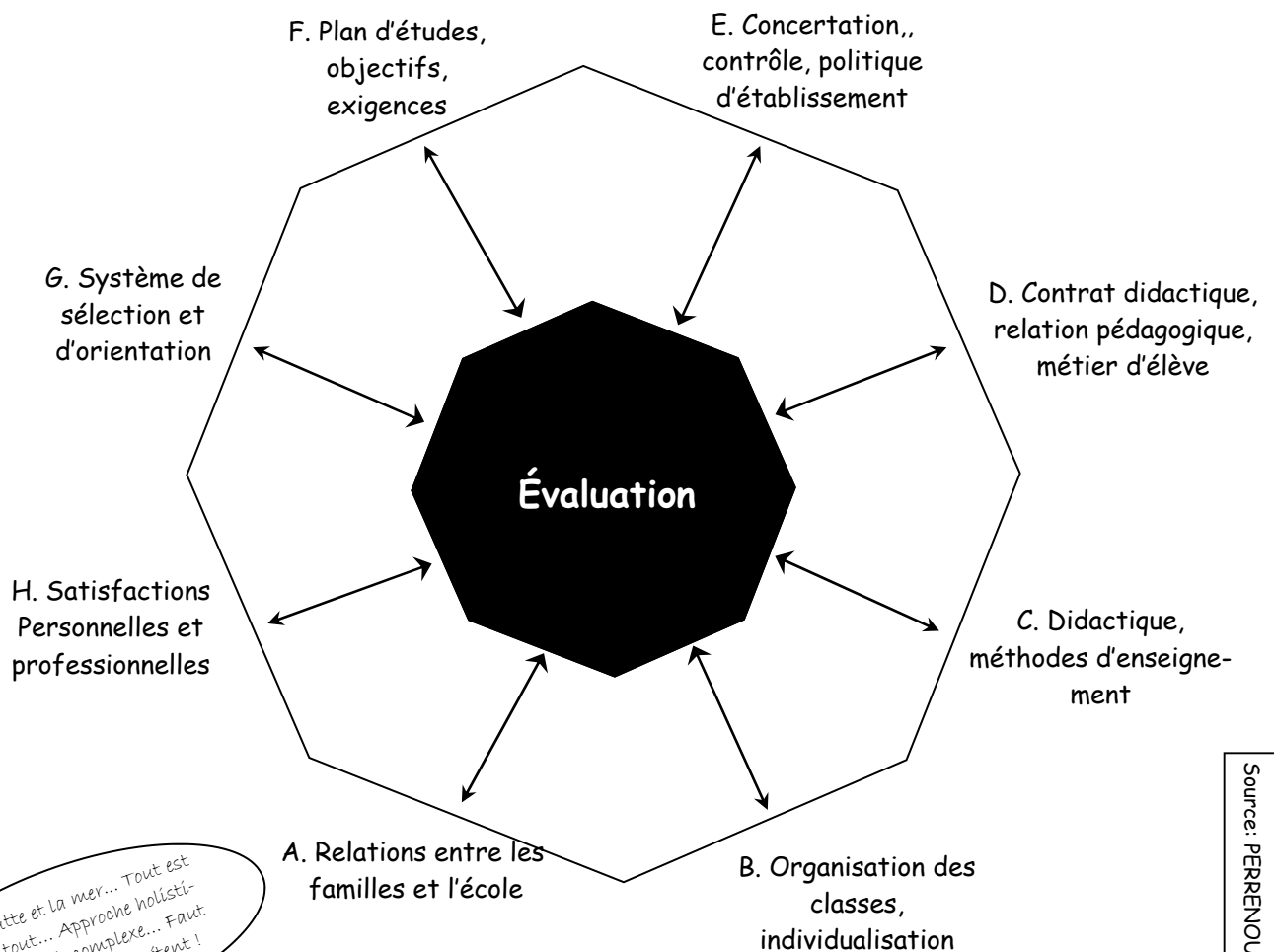
M.-C. CHYCKI, in *Cahiers Pédagogiques*, nov. 2003

Être compétent, j'veux bien. Mais j'aimerais qu'on m'explique pourquoi !



⇒ Comme la goutte d'eau contient la mer...

Trop souvent, l'évaluation est conçue comme le point final d'un parcours d'apprentissage. En réalité, elle est partie intégrante du processus et ne représente jamais qu'une étape permettant de poursuivre le chemin dans les meilleures conditions. Et contrairement aux idées habituellement reçues, elle ne concerne pas seulement l'élève et le prof !..



L'évaluation est un outil au service des apprentissages de l'élève. Elle est aussi au service de la société, dans la mesure où elle reconnaît officiellement, à certains moments, un parcours de formation.

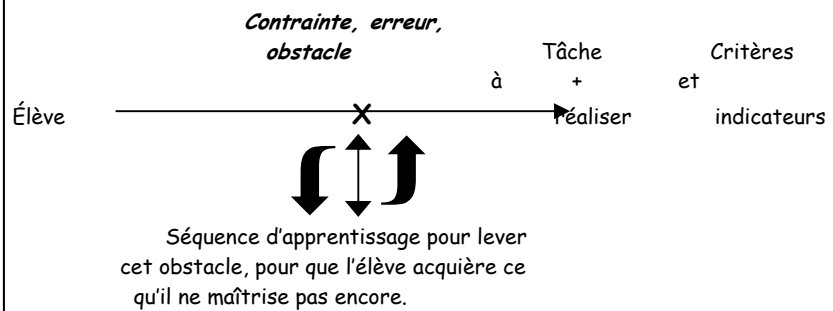
➔ Situation d'intégration et apprentissage

Du complexe au simple... et vice-versa !

Une situation d'intégration, c'est une situation qui mobilise, chez l'élève, une ou plusieurs compétence(s) pour traiter un ensemble de ressources : savoirs, savoir-faire et attitudes. Concrètement, l'élève est placé devant un projet à mener à bien, un problème, abstrait ou concret, à résoudre, un défi cognitif ou pratique à relever... bref une production complexe à accomplir.

Durant la période d'apprentissage, l'élève sera amené à réaliser cette tâche complexe. Pour ce faire, il devra mobiliser des ressources qu'il possède... ou constater qu'il ne les maîtrise pas encore toutes. Ces ressources manquantes, insuffisantes, défailtantes constituent des **obstacles** à la réalisation de la tâche.

Dans ce dernier cas de figure, l'enseignant va mettre en place des séquences d'apprentissage susceptibles de favoriser la maîtrise de ces ressources.



Phase 1

Situation d'intégration disciplinaire ou interdisciplinaire : complexe, inédite, globale

L'élève est placé devant une tâche qui exige qu'il mobilise des ressources, mette en œuvre une/des compétence(s).

Phase 2



Il s'agit de la même situation, mais elle est découpée en tâches partielles, accompagnées de consignes explicites. Grâce à la performance réalisée à cette phase 2, l'enseignant peut poser un diagnostic: soit l'élève est prêt à intégrer les ressources, soit il faut travailler avec lui telle ou telle compétence non maîtrisée (phase 3).

Phase 3

Procédures de base - Ressources en termes de Savoirs - Savoir-faire - Attitudes

Il s'agit de vérifier la maîtrise des ressources constitutives des compétences nécessaires aux phases 2 et 1. Si ces ressources sont maîtrisées, il s'agira de traiter la difficulté que l'élève a à les mobiliser. Si elles sont manquantes, elles devront être mises en place, installées et contrôlées.

➔ Et les savoirs, dans tout ça ?

« Avec les compétences, il n'y a plus de savoirs ! », entend-on souvent dire. Évaluer des compétences ne signifie pas abandonner la mise en place de savoirs, y compris ceux que certains appellent « patrimoniaux ». Bien au contraire: en les mobilisant régulièrement durant le parcours d'apprentissage, on fait le pari de les rendre durables.

Les programmes définis en termes de compétences n'évacuent ni les savoirs, ni les connaissances. Les savoirs sont constitutifs des compétences : pas de compétences sans connaissances. Il vaut mieux une tête bien faite qu'une tête bien pleine, c'est vrai. Mais une tête bien faite n'est pas non plus une tête vide !

Il y a d'ailleurs un *enjeu social* majeur à ne pas évacuer les savoirs de l'école. Les connaissances peuvent en effet constituer un patrimoine culturel commun que l'on peut partager. Ces savoirs peuvent retisser un lien social entre des personnes d'origines ethniques, sociales, culturelles différentes; être un élément de socialisation, d'intégration sociale important.

Sinon, le savoir et la culture continueront de se transmettre à un petit nombre, par les voies familiales et confidentielles dont peuvent toujours bénéficier les privilégiés. Ce serait une première forme de privatisation... et un risque de dualisation accru !

Considérer qu'il y a des savoirs « utiles » et d'autres qui ne le seraient pas, ou moins, c'est dans l'air du temps dont le credo se résume à peu près à ceci: « A de la valeur ce qui est utile » - sans que ce discours tienne d'ailleurs à préciser *qui* décrète l'utilité ni, surtout, *à qui* elle profite..

Un seul exemple: le « *Tu es ce que tu as* », qui sous-tend la plus grosse partie de la production publicitaire, est accepté comme une quasi évidence... De même, répéter qu'« *Il faut préparer aux métiers de demain* », alors même que, par définition, l'avenir est largement imprévisible, cela relève d'une forme de discours incantatoire, censé davantage rassurer face aux incertitudes présentes qu'informer avec précision sur ce que sera demain. Ne prendre en compte *que ce seul* critère d'utilité, c'est se cantonner à la raison que nous appelons « étroite ».

Raison étroite, raison large, SeGEC, 2003



Le malentendu consiste à croire qu'en développant des compétences, on renonce à transmettre des connaissances. Presque toutes les actions humaines exigent des connaissances, parfois sommaires, parfois étendues, qu'elles soient issues de l'expérience personnelle, du sens commun, de la culture partagée au sein d'un cercle de praticiens ou de la recherche technologique ou scientifique. Plus les actions envisagées sont complexes, abstraites, médiatisées par des technologies, fondées sur des systémiques de la réalité, plus elles exigent des connaissances étendues, pointues, organisées et fiables.

Ph. PERRENOUD, *Construire des compétences dès l'école.*

➔ Une question d'intentions...

Un des dilemmes de l'école, c'est le **temps** nécessaire pour construire des compétences et les évaluer. Inévitablement, ce temps est soustrait d'un temps requis pour dispenser des connaissances aussi étendues que certains le voudraient.

Si les savoirs restent donc bien présents dans le développement et l'évaluation des compétences, la manière de les concevoir peut prendre des formes différentes en fonction des **intentions** explicitement exprimées. En d'autres termes, que faut-il évaluer et, surtout, pour quoi, en vue de quoi évalue-t-on ?

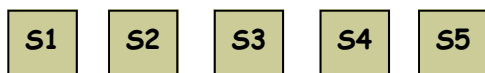
PRINCIPE DE BASE:
Évaluer les savoirs afin
d'améliorer les apprentis-
sages... et non pour servir
un système de
comptabilisation !

*En langues modernes, connaître le
lexique... afin de mieux communi-
quer...*

*En mathématiques, reformuler une
définition avant de reconstruire un
raisonnement...*

Parcours d'apprentissage

Des situations d'apprentissage...



*Mise en place des
ressources et
régulation*

- ▮ Savoirs
- ▮ Savoir-faire
- ▮ Savoir-être
- ▮ Savoirs d'expérience

par des méthodes pédagogiques actives, inductives et déductives et des mises en situation.

Une situation d'intégration des ressources...



*Intégration des
ressources*

Mobilisation des res-
sources installées, dans
une situation complexe
et inédite.

*Une situation
d'évaluation*



*État des
compétences*

Évaluation à valeur for-
mative et remédiate.

➔ Certifier, vraiment ?

Bon nombre de personnes utilisent le terme « certification » dans des contextes fort différents. Ceci peut susciter des confusions et des incompréhensions, surtout lorsqu'il s'agit de prendre des décisions de remédiation et/ou d'orientation lors d'un conseil de classe...

Ce que dit la Loi

La certification du parcours scolaire complet se fait à **deux moments** :

- ▶ au terme du 1^e degré
- ▶ en 6^e ou 7^e année des Humanités

C'est à ce moment, en effet, que nous avons des **référentiels** de savoirs et de compétences communs.

Entre ces deux moments, il s'agit pour l'équipe professorale de tracer un **balisage du parcours global**, à l'intérieur de chaque discipline et dans une visée globale.

Qui certifie ?

C'est le **conseil de classe** qui, au terme de chaque année scolaire, « certifie » la formation d'un élève. Il délivre des attestations AOA, AOB ou AOC, suivant les conclusions dégagées lors du débat. Ce débat est fondé sur les informations remises par chaque professeur. Généralement, le résultat des décisions ainsi prises s'appelle la « certification »... même si l'on n'est, en réalité, qu'à une étape du parcours (complet) de formation.

Et le prof, alors ?

Il est courant d'entendre qu'un professeur « certifie » des acquis ou des compétences, en parlant de réussites ou d'échec dans sa discipline. Par là, on veut dire qu'il **reconnaît** simplement qu'à ce moment du parcours, l'élève rencontre ou non les attentes de la formation dans cette discipline (ces attentes étant définies dans un référentiel ou un programme). Les informations recueillies et « certifiées » dans une discipline vont nourrir le débat qui doit conduire le conseil de classe à prendre des décisions judicieuses concernant le parcours de formation de l'élève concerné.

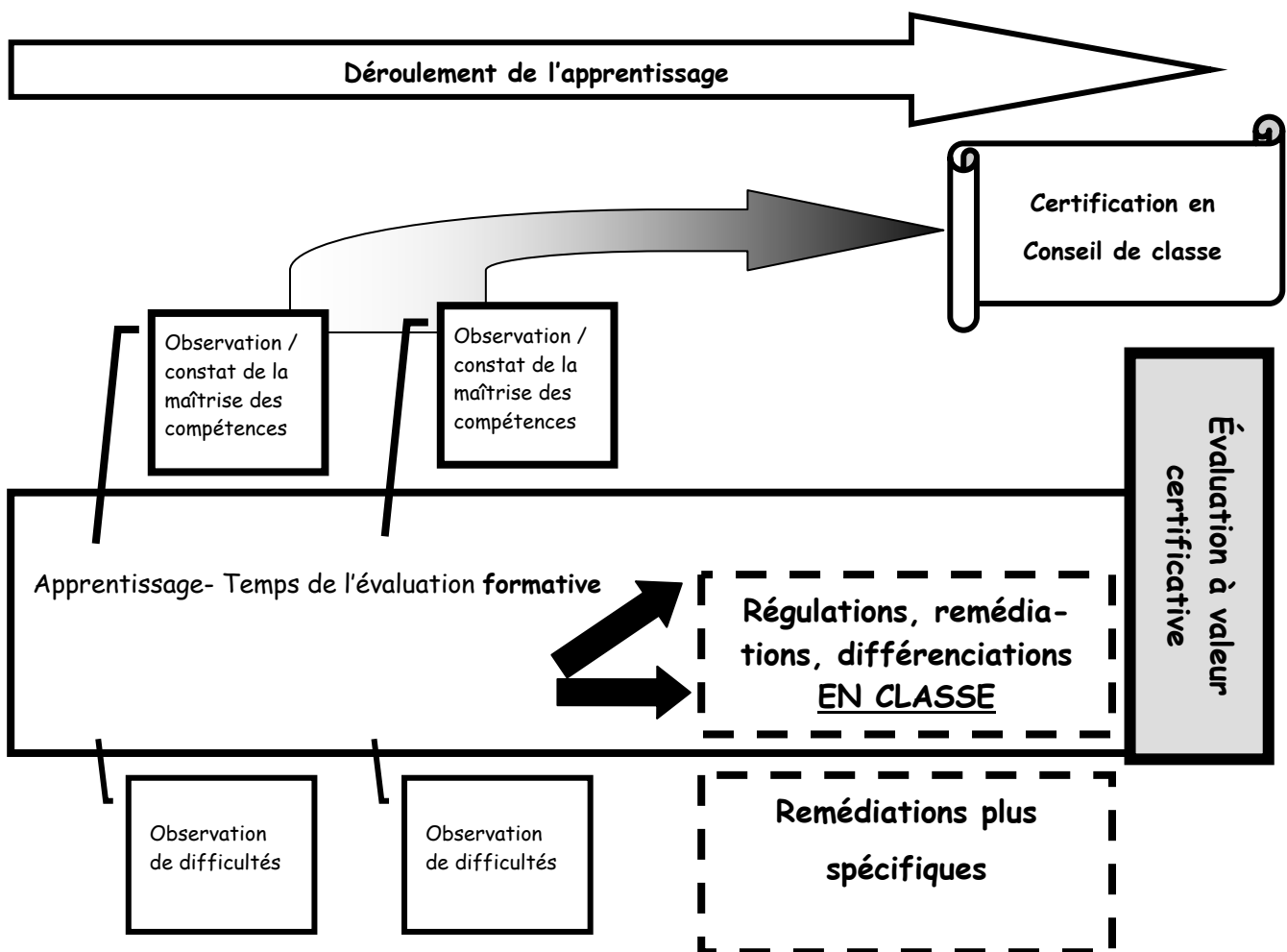
« Quand c'est de l'évaluation formative, ils n'étudient pas ! »...

C'est sans doute parfois (souvent ?) le cas.
Ce comportement est hérité en droite ligne d'un mode d'évaluation où l'élève peut additionner les points, calculer sa moyenne, échafauder des stratégies pour maintenir celle-ci avec un minimum d'effort. Bétonné dans l'idée que seul « le résultat de l'examen compte », il risque en effet de faire l'impasse sur ce qui précède. Il faudra sans doute un certain temps pour qu'il intègre une nouvelle logique - celle des compétences - dans laquelle le processus d'apprentissage est déterminant pour la réussite. Ce n'est pas une raison pour renoncer à l'évaluation « formative »...



⇒ Formatif, certificatif : quels liens ?

Le schéma ci-dessous illustre les liens qui peuvent exister entre apprentissages, évaluations et CESS. Ce canevas peut être également utilisé pour construire le balisage du parcours au fil de chaque année et répondre ainsi à la question de savoir ce qui relève de la « certification » au terme de chaque année ou de chaque degré.



➤ Évaluation externe: fantasmes et réalité...

C'est un peu comme le monstre du Loch Ness : tout le monde en parle, mais personne ne peut le décrire précisément... Régulièrement, dans les écoles, est évoquée la possibilité d'une évaluation externe, commune aux écoles des différents réseaux. Qu'en est-il exactement ? Cinq questions et cinq réponses pour faire le point...

❶ Une évaluation de plus !
Est-ce vraiment nécessaire ?

Inutile de se voiler la face : les diplômes délivrés dans les écoles n'ont pas tous une valeur équivalente... C'est pour réduire cette forme de dualisation entre établissements que le Décret-Missions prévoit la production d'épreuves d'évaluation étalonnées, correspondant aux différents référentiels de compétences. Le but de ces épreuves est donc de lutter contre les inégalités, et non d'uniformiser les apprentissages. Les **programmes** restent bien de la compétence de chaque réseau.

❷ Irait-on vers un bac
« à la française », alors ?

Certainement pas ! Le Décret-Missions ne prévoit nullement l'organisation d'épreuves extérieures obligatoires auxquelles devraient participer tous les élèves. L'**esprit** des épreuves d'évaluation étalonnées se rapproche davantage de celui des examens diocésains et cantonaux, qui permettent une évaluation indicative, mais non obligatoire, ni certificative, en tout cas pour ce qui concerne notre réseau.

❸ Et la liberté pédagogique
du professeur ?...

Elle n'est pas aliénée. Les épreuves étalonnées sont fournies à titre **indicatif**. Ce qu'il s'agit d'harmoniser, c'est le **degré d'exigence** que portent les évaluations. A partir d'une « matrice » proposée, chaque enseignant ou équipe d'enseignants peut construire une épreuve d'évaluation qui prend en compte le programme qu'il suit et le travail fait avec ses élèves.

❹ On n'est quand même
plus tout à fait libres !

La liberté du professeur est-elle jamais complète ? Coordination par degré, par branche... : ces « contraintes » existent déjà. Les épreuves étalonnées sont un **outil** qu'il sera invité à s'approprier, afin de contribuer à installer plus d'équité et d'efficacité dans l'ensemble du système scolaire. Il ne s'agit nullement de surveiller son travail !

❺ Concrètement, comment
fera-t-on ?

Chaque enseignant ou équipe d'enseignants d'une même discipline va pouvoir s'inspirer des exemples fournis pour construire d'autres épreuves **équivalentes**, c'est-à-dire qui visent à apprécier le degré de maîtrise pour le même groupe de compétences.

⇒ Parlons de la même chose !



Compétence, situation-problème, évaluation formative, indicateur... Ces mots entrent progressivement dans le vocabulaire du métier d'enseignant. Le problème est qu'on n'est pas toujours sûrs de disposer du « bon dictionnaire », celui qui fait référence et permet de se parler, de se comprendre par-delà les sensibilités propres. Le lexique qui suit n'est pas « LE » lexique du SeGEC !... Il s'agit simplement d'une mise au point réalisée à partir de ce sur quoi tout le monde (ou presque !) est d'accord.

COMPÉTENCE

Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. (Art.5 du Décret du 24 juillet 1997)

ENSEMBLE ARTICULÉ DE COMPÉTENCES

Unité significative, regroupant d'une manière coordonnée des compétences interdépendantes du profil de formation qui seront activées dans une famille de situations rencontrées lors de l'exercice d'un métier.

Pour un profil de formation (PF), on identifie un nombre limité (idéalement un maximum de 6) d'ensembles articulés de compétences (EAC), couvrant la totalité des compétences visées. Une compétence peut appartenir à plusieurs ensembles articulés de compétences.

SITUATION

Une situation est composée de :

- ▶ un **support**, comprenant un *contexte*, des *informations* sur base desquelles l'élève va agir, une *fonction* qui précise le but de la production;
- ▶ une **tâche** qui est l'anticipation de la production attendue;
- ▶ une **consigne** reprenant les instructions de travail données à l'élève.

L'approche par compétences met l'accent sur les situations réelles, qui permet à l'élève de faire du sens avec ses apprentissages.

*Dans le cadre des outils d'évaluation, il s'agit d'une situation d'intégration, puisque l'élève va devoir mobiliser ses ressources pour faire face à la **tâche complexe** qui lui est proposée.*

➔ Parlons de la même chose !

FAMILLE DE SITUATIONS

Ensemble de situations équivalentes qui mobilisent une compétence ou un même ensemble articulé de compétences (EAC). Chaque EAC est donc concrétisé par une famille de situations.

Le degré de maîtrise d'une compétence ou d'un ensemble articulé de compétences ne peut être observé que par inférence. En effet, c'est en mettant la personne à plusieurs reprises face à de situations équivalentes (même famille) que l'on pourra observer la manière dont elle va mobiliser ses ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes, savoirs d'expériences antérieures...) pour faire face à la tâche incluse dans les situations proposées.

TÂCHE COMPLEXE

Activité qui consiste à articuler des informations de natures différentes et éparées, à mobiliser et à intégrer des ressources (savoirs, savoir-faire, savoirs d'expérience, gestes, attitudes...) dans certaines conditions pour atteindre un but.

PARAMÈTRE

Élément caractéristique d'une situation qui peut varier pour créer une autre situation de complexité équivalente, appartenant ainsi à la même famille de situations.

En faisant varier les paramètres, on génère donc une famille de situations qui concrétisent le même EAC.

Exemple extrait de la formation de menuisier :

Famille des situations: Concevoir, établir les métrés et devis et fabriquer un châssis de fenêtre.

Paramètres de la famille : modèles de châssis, dimensions, sens d'ouverture, pose de vitrages différents, outils utilisés, cahier des charges, réalisation du travail (en autonomie, avec guidance, en équipe).

Ces paramètres peuvent être liés

- ▶ *au **support** de la situation, c'est-à-dire ce qui est fourni à l'élève comme données*
- ▶ *au **type** de tâche, c'est-à-dire le degré de complexité, la précision attendue.*

ÉPREUVE INTÉGRÉE

Épreuve portant sur un ensemble articulé de compétences (EAC), c'est-à-dire portant sur une situation d'intégration choisie dans la famille de situations caractérisant l'EAC, dans le but de vérifier le degré de maîtrise d'un EAC.

ÉVALUATION À VALEUR FORMATIVE

Évaluation effectuée en cours d'activité d'apprentissage, visant à apprécier le progrès accompli par l'élève, à comprendre la nature des difficultés qu'ils rencontrent, mais aussi à apprécier l'adéquation des stratégies mises en place par l'enseignant. Elle a donc pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster non seulement le cheminement de l'élève, les ressources qu'il peut mobiliser, mais aussi les démarches du professeur. Elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation. Elle est principalement de nature qualitative.

ÉVALUATION À VALEUR CERTIFICATIVE

Évaluation de la maîtrise des compétences menée au sein d'une discipline (ou groupe de disciplines), sur laquelle sera construite soit la décision de l'obtention d'un certificat, soit la décision de passage de classe ou d'accès à un nouveau degré. Dans une approche par compétences, une évaluation à valeur certificative se déroule sur base de la résolution de situations, et non sur base d'une somme d'items isolés.

CERTIFICATION D'UNE FORMATION

Décision collégiale prise par le conseil de classe ou par un jury. Cette décision est fondée sur les évaluations à valeur certificative menées conformément au règlement général des études (RGE).

CRITÈRE D'ÉVALUATION

Qualité attendue de la production ou de la prestation de l'élève.

Les critères sont identiques pour une même « compétence » ou un même EAC donné et donc, pour une famille de situations. Ils sont communiqués à l'élève afin de lui permettre de s'auto-évaluer.

INDICATEUR D'ÉVALUATION

Signe observable à partir duquel on peut percevoir que la qualité exprimée dans le critère est bien rencontrée.

Un nombre limité d'indicateurs permet de contextualiser un critère.

Si les critères sont identiques pour un EAC donné, par contre les indicateurs sont généralement spécifiques à chaque situation et liés à l'endroit du parcours de formation.

Pour aller plus loin...

- BECKERS, J., *Développer et évaluer des compétences à l'école*, Labor Éducation, 2002.
- BELAIR, L.-M., *L'évaluation dans l'école*, ESF éd., Paris, 1999.
- DE VECCHI, G., *Faire construire des savoirs*, Hachette Éducation, Paris, 1996.
- DENYER et al., *Les compétences: où en est-on ?*, De Boeck Sciences de l'éducation, Bruxelles 2004.
- DERYCKE, M., « La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique », *Revue Française de Pédagogie*, n°132, 2000.
- JORRO, A., *L'enseignant et l'évaluation*, De Boeck Université, Bruxelles, 2000.
- MORISSETTE, R., *Accompagner la construction des savoirs*, Chenelière, 2002.
- PAQUAY, L. et alii, *L'évaluation des compétences chez l'apprenant*, Grifed-UCL, 2002.
- PERRENOUD, P., *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris, 1997.
- PERRENOUD, P., *L'évaluation des élèves*, De Boeck Université, 1998.
- ROEGIERS, X., *Une pédagogie de l'intégration*, 2e éd., De Boeck Université, Bruxelles, 2001.
- SCALLON, G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck Université, Bruxelles, 2004.
- VIAU, R., « La motivation en contexte scolaire: les résultats de la recherche en quinze questions », *Vie Pédagogique*, n°115, 2000.
- WEISS, J., « Le portfolio, instrument de légitimation et de formation », *Revue Française de Pédagogie*, n°132, 2000.

Retrouvez-nous sur la Toile !
<http://http://www.segec.be/fesec/Programmes/outils21.htm>